

専門家としての教師の学びの現状とその評価

ー 山形県最上地区における学校改革ネットワークー

森 田 智 幸

(山形大学大学院教育実践研究科)

*Describing Teachers' Learning as Professionals in the Mogami district of Yamagata Prefecture:
Focusing on a Transformation of Inner Conflicts.*

Tomoyuki MORITA

The purpose of this paper is to investigate teachers' learning as professional in a rural area of Yamagata, Japan. This research concentrates on how teachers manage their doubt and anxiety. In the process of school reform for building up "School as Learning Community", teachers tend not to show their progress or growth clearly but to exhibit inner conflicts. These conflicts express a teacher's inquiry process from the perspective of a professional as a "reflective manager". Through an analysis of interview data, one of teachers in Mogami district came to regard problems of student learning not as personal matters but as relational matters.

[キーワード] 教師教育, 専門家, 教職専門性基準, 省察, 葛藤

1. はじめにー研究の主題と方法ー

本研究の主題は、山形県最上地区で 2012 年度より推進されてきた学校改革の内側における、教師の語りを対象として、特に葛藤の変容に焦点を当てて分析することを通して、最上地区における専門家としての教師の学びの一端を明らかにすることにある。

グローバリゼーションによって社会や経済、政治や文化が大きく変化し、それに伴い世界各国において「21 世紀型の学校」「21 世紀型の学び」等をキーワードに、新しい学びのあり方が 30 余年間われ続けてきた。こうした学びの質の高度化の必要性とあわせて、その担い手である教師の専門職化とそれに伴う教師教育の高度化が追求されてきた。佐藤 (2015) は、近年の国際的な教師教育の動向と比較検討し、日本の教師教育改革を「ガラパゴス状態」にあるとして大幅な遅れを指摘し、大学・大学院による教師教育のヴィジョンの審議と、その具現化としての「教職専門性基準」の策定、そして各地域における教師教育ネットワークの構築といった具体案を提示している。

2015 年 12 月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上についてー学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」においても、教育委員会が大学等と連携して「教員育成協議会」を設置し、「教員育成指標」や「教員研修計画」などを整備する必要性が示された。今後、「教員育成協議会」の設置や「教員育成指標」の策定が各都道府県単位で実施されることになることが予想される。

一方、答申における「教員育成指標」や「教員研修計画」の整備については各地域の課題や特性を踏まえることを重視するよう指摘されているものの、教師教育の画一化と官僚統制の強化として機能する可能性が危惧されている (牛渡 2016, 由布 2016)。

佐藤 (2016) は、基準を策定する施策が置かれる文脈を 2 つ想定している。第一の文脈は、基準が、「目標」による「計画」づくりと、その「遂行」の「評価 (査定)」のために策定される場合、第二の文脈は、教師教育の主体が教師教育をデザインし、その「実践」と「省察」を可能にするために策定される場合

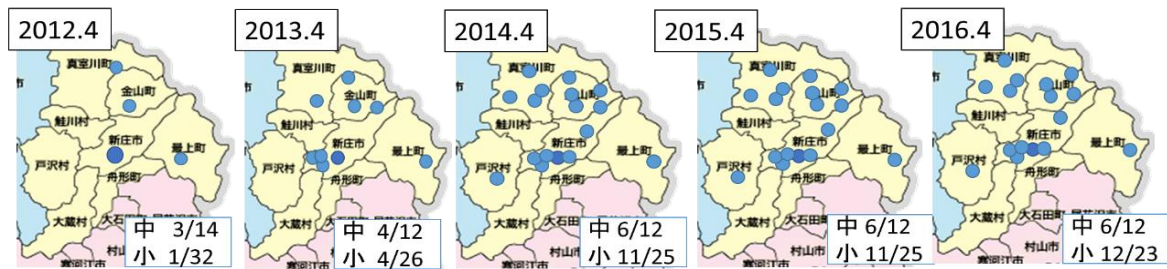


図1 山形県最上地区における学校改革ネットワークの展開

である。

教師教育の画一化、官僚統制の強化として基準が機能するのは、第一の文脈においてである。すでにアメリカやカナダでは、基準が第一の文脈において機能し、教師の専門職としての自律や仕事の創造性を低下させているという問題が指摘されている。ハーグリーブス（2015）は、アメリカやカナダの学校における基準施策の展開について、基準の持つ「標準化」としての機能を批判的に検討している。特に、行政が主導する基準の設定とその運用による改革は、学校において展開されている実践に関する関心が薄く、学校において構築されている「専門家の学びの共同体（professional learning community）」を危機にさらす危険性があることを指摘している²⁾。

佐藤（2016）は、「教職専門性基準」の策定と運用を教師の専門職化と教師教育の高度化として機能させるためには、教師教育のデザインを行政の施策から構想するのではなく、一人ひとりの教師の学びを支援するシステムとして構想する必要性を指摘している。基準の策定に際しては、「各地域の課題や特性」の一つとして、現在地域において実現されている専門家としての学びの現状を把握すること、また、専門家としての学びをどのように評価することが可能なのかに関する検討が必要である。

山形県最上地区では、2012年4月より、研究者、校長、教師が協同して学校改革を推進し、そのネットワークを構築することを通して、「専門家の学びの共同体」の構築を試みてきた（図1）。最上地区における学校改革の推進の背景には、学校改革の理論と哲学（「学びの共同体」の理論と哲学）と学習科学の理論がある。具体的には、4人グループの机配置を導入し日常的な授業において「協同的な学び」を実現し、また、教師の学び合いの場としての授業の事例研究を導入した。授業の事例研究は少なくとも月1回は実施し、教員全員が年間1回は公開することを原則として実施してきた³⁾。

「協同的な学び」に挑戦し、事例研究を積み重ね

2013年7月インタビュー

あの一、これは壁なんですかね。その、うまくいってるなということも感じるんですけど、果してこれでいいのかなというも感じるんですよ。



2014年7月インタビュー

私、最近どうしたらいいかわからないところまでぶちあたってるんですよ。

図2 語り出しの変遷

る中で数多く接してきたのは、教師たちの悩みであった。改革に挑戦し、生徒と向き合う教師たちの語りの多くは、その成果をはっきりと表現するというよりも、本当にこれでいいのか、自分にできることは何かという悩みを表現するものだった。例えば、毎年度1回ずつ実施してきた教師たちとのインタビューにおける、ある教師の語り出しは図2のように、悩んでいることを打ち明けるものだった。

語り出しだけに着目すると、2013年から2014年の間に悩みが深まり、状況は悪くなっているようにも推察される。しかし、インタビューを通して、教師たちの悩みは、自身の挑戦に対する手応えとともに、そして、向き合う現実を生起する問題の見え方の変容に伴って語られることが多かった。すなわち、悩みの語りの内奥には、教師としての学びの実際が潜んでいることが考えられる。実際に図2の悩みが語られたときの表情についても、2014年7月のインタビューの際の方が明るい表情にあった。

教師の成長、発達をめぐる研究において、葛藤経験が成長の契機となることは多く指摘されている（木原 2004, 山崎 2002, 2012, 脇本他 2015 など）。また、ドナルド・ショーンによる専門家像が提唱されてすでに30年以上が経過しており、特に、「行為の中の省察」概念に着目した研究が多く積み重ねられてきている。中でも、授業研究を「省察」の場として位置づけ、同僚との対話が専門家としての「省察」の質を高め、教師一人ひとりの学びに寄与して

いる点が明らかにされてきた（北田 2009, 坂本 2011, 2012 など）。一方、「専門家の学びの共同体」を構築する過程における教師の語りの様式や、語りにおける葛藤に着目する意義、また、その評価をめぐる問題については検討されていない。

そこで、本研究では、二つの課題を設定して、地域における専門家としての学びの現状を把握することを試みる。第一に、ドナルド・ショーンの「反省的実践家」論とライフストーリー研究の方法を参照し、専門家としての教師の学びを評価する実践において、葛藤に着目する意義を整理する。第二に、教師の葛藤に着目してインタビューを実施し、その記録を分析することを通して、学校改革の過程における教師の専門家としての探究の様相を明らかにすることを目指す。なお、生徒の氏名はすべて仮名である。

2. 葛藤に着目する意義

(1) 問題設定に見える専門性

教師の仕事は、「複雑性」と「無境界性」という特徴を有するがゆえに、常に葛藤と対峙し、判断を迫られ続ける（佐藤 1996）。教職の専門職化論の前提である「反省的実践家」（ショーン 2007）としての専門家像は、教師の仕事における、こうした葛藤との対峙という状態下における判断に専門性を見出したものである。判断局面の中でもショーン（2007）は、専門家が現実を前にして行う「問題設定（problem setting）」の重要性を以下のように指摘している。

＜技術的合理性＞の視点から見ると、プロフェッショナルの実践は問題の＜解決＞（problem solving）のプロセスである。選択をめぐる問題や決定をめぐる問題を解決するのは、いくつかの手段の中から、定められた目的に一番ふさわしい手段を選びとることによりおこなわれる。しかし問題の解決ばかり強調すると、私たちは、問題の＜設定＞（problem setting）を無視することになる。（中略）現実世界では、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるわけではない。現実世界は、私たちを当惑させ、手を焼かせ、不確実であるような問題状況から構築されているに違いない。「問題状況」を「問題」へと移し替えるためには、実践者はある仕事をしなければならない。そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意

味を与えていかなければならないのである。（中略）問題の設定は、問題を技術的に解決するための必要条件である。しかし、問題の設定それ自体は、技術的な問題ではない。問題を設定するとき、私たちは状況の中から「事項」として取り扱えるものを選び取り、注意を向ける範囲を定め、問題に一貫性を与え、何が間違いでどの方向に変えなければいけないのかを言えるようにする。問題の設定とは、注意を向ける事項に＜名前をつけ＞、注意を払おうとする状況に＜枠組み（フレーム）を与える＞相互的なプロセスなのである⁴⁾（ショーン 2007, pp. 40-41.）。

ショーンによると、専門家は多様な問題を含みこんだ現実と向き合っている。しかし、問題は所与のものとして現れてこない。現代社会における専門家の専門性は、解決の巧みさ以上に、不確かな現実（「問題状況」）の中から「事項」を選び、範囲を定め、解決すべき「問題」として設定する「問題設定（problem setting）」において発揮されているという。

ショーンは、現実の「不確実性」に身を投じ、「問題設定」に積極的に関与する「反省的実践家」の語りの様式にも着目している。「技術的合理性」のモデルに基づいた「技術的熟達者」としての専門家は、自分が行うことが理解できない世界に入ることに対して恐怖心を抱き、「狭い技術的实践にわが身を限定することを選び」がちである。一方、「反省的実践家」としての専門家は、自らの探究の経験や試行錯誤について語るように求められると、直感や混乱について語るという（ショーン 2007, p. 43）。

インタビューという実践に焦点を当てると、教師の語りにおける悩みや葛藤の中には、現実の中に様々な問題を見出してきた探究の経験や試行錯誤の過程が埋め込まれている可能性がある。悩みや葛藤は、解決の対象であると同時に、どのような問題が見えるようになっているのかを中心とした専門家としての教師の学びの様相を探る一つの評価のための観察の窓（東京大学 CoREF 2013）となりえる。

(2) 悩みや葛藤から「問題設定」を見出す

悩みや葛藤の語りに埋め込まれた「問題設定」の側面を見出す活動には、ライフストーリー研究の方法における語りの認識論の視点が必要となる。

ライフストーリーの手法は、「対話的解釈主義アプローチ」の立場に立ち、語られた物語を語り手の

物語（モノログ）としてとらえるのではなく、語りを語り手と聞き手の相互作用によって構築されるもの（ダイアログ）とし、教師の生活と仕事のリアリティと可能性に迫ることを目指す方法である（高井良 2015）。すなわち、ライフヒストリーの手法におけるインタビューは、インタビューにおける経験や試行錯誤を協同的に物語ることを通して、「今・ここ」において「問題設定」を行い、次の行為の可能性を探る省察の場として位置づけられる⁵⁾。

ライフストーリー研究の方法を参照するのは、本研究が蓄積してきたインタビューデータの性格とも関連する。インタビュアーである筆者は、アクションリサーチの一環として、また、改革を推進する一員として最上地区の学校改革の過程に関わってきた。今回参照するA中学校のデータは、筆者が学校改革を校長、教師たちと協同的に推進するために、年に1度、教師一人ひとりと対話する中で、教師一人ひとりから見た学校改革の風景を把握し、そのことを通して筆者自身の学校改革の意味付けの機会として実施したインタビューにおいて記録されたものである。2013年7月に初めて実施したときには、多くの教師たちから目的を尋ねられたものの、2014年7月のインタビューからは、教師たちからは「悩み相談」の機会として認識されている⁶⁾。

A中学校におけるインタビューは、2013年7月から、年に1回、毎年度7人から15人を対象に行ってきた。A中学校は、2012年4月B校長の着任をきっかけに「学びの共同体」としての学校改革を始めた。具体的には、4人グループの机配置を導入し日常的な授業において「協同的な学び」を実現し、また、教師の学び合いの場としての授業の事例研究を導入した。授業の事例研究は少なくとも月1回は実施し、教員全員が年間1回は公開することとした。また、筆者は、2012年6月から月1回のペースで授業研究会に参加してきた。

本研究ではA中学校の中でも特に、C教諭(30代・17年目・数学科)とのインタビューの記録、中でも、2013年7月と2014年7月の記録に基づき分析を行う。C教諭に着目したのは、2013年7月に実施した初回のインタビューから悩みや葛藤、困難を語っている点にある。インタビューは表1に示すように実

施した。2013年度、2014年度は夏休み期間に朝9時ごろから一人当たり30分を目途にインタビューを設定した。インタビューを実施した場所は、4回ともに場所は校長室の一角にあるソファである。校長にはインタビュー時、席をはずしてもらっている。インタビューの参加者は、筆者とC教諭に加え、大学の同僚の樋渡美千代の3人である。樋渡に参加を依頼したのは、インタビュー時の意味付けをより多様な視点から行い、また、後からデータを振り返り、解釈しなおす際の妥当性を担保するためである。筆者は、メモをとることは最低限にとどめ、C教諭との話の展開に集中できるようにした。また、樋渡には、極力インタビューに関するメモをとってもらようにした。

以下、本研究では、C教諭の悩みや葛藤、困難の変容過程を描き出すことで、A中学校が実現していた専門家としての探究の様相の一端を描き出すことを目的とする。なお、本研究の子ども、教師、学校名はすべて仮名である。

3. 手応えの実感と悩みの変容（2013年7月のインタビューから）

（1）手応えにより生じる悩み

2013年7月に実施したC教諭とのインタビューでは、「2012年4月から始まった学校改革についての率直な感想」を最初の話題として、当時、どのようなことを考えていたのか、また、現時点での悩みはどのようなことかなどを聞こうと考えていた。しかし、C教諭はソファに座るなり、少し神妙な面持ちで「今日、授業のことで私、話してもいいですか」と言いながら以下のように自ら話を切り出した。

あの一、これは壁なんですかね。その、うまくいってるといいうことも感じるんですけど、果してこれでいいのかなというのを感じるんですよ。

（2013年7月インタビューデータ）

インタビューの中では、また、「8割はうまくいっているけれど、2割はうまくいっていない」と、当時の手応えと悩みを表現していた。割合で表現される量の印象とは異なり、そのあとに続いたC教諭の語りは、悩みを中心としたものだった。「大丈夫なのかなって思うことがいろいろある」、「私にはもうできないと思うことがある」と語るなど、残された「2割」の「うまくいかない」部分をどうすればいいの

	実施日	長さ
第1回	2013年7月31日	46分44秒
第2回	2014年8月21日	37分00秒

表1 C教諭とのインタビュー

かということが中心となって話は展開された。特徴的だったのは、それらの悩みの多くが、手応えがあるからこそ見えてきたものだったという点である。以下ではまず、C教諭の「うまくいっている」という手応えを明らかにしておこう。

(2) 授業スタイルの変革に対する手応え

「うまくいっている」という手応えの一つは、自身の授業スタイルの変革に対するものであった。C教諭は、学校改革の当初、グループ形態を授業に導入することに違和感を抱いていた。インタビューの中で、1年目の自身を以下のように語っている。

本当は最初、半信半疑で、もともと前もお話したと思うんですけど、グループ学習には嫌な思い出しかなかった。ただ、そのグループ学習は生活班の6人のグループで、そういうのに嫌な意識があったので、やりたくなかったんですけど。

(2013年7月インタビューデータ)

C教諭にとってグループの形態は初めての出会いではなかった。生活班の6人による「グループ学習」を経験しており、その経験は「嫌な思い出」だったという。

「嫌な意識があった」という点は、筆者の学校改革初期の印象と重なる。改革初期からその様子を見てきた筆者にとって、改革のスタートは決して順調とは言えないものだった。2012年6月の授業研究会に参加した際の筆者のフィールドノーツを紐解くと、グループの形態にした際の生徒の学びの様子も決してうまくいっているとはいえるものではなかった⁷⁾。4人グループの机配置を導入し、日常的な協同的な学びの実現を目指そうとして始まったものの、改革に取り組みはじめて半年が経過した10月になっても、グループの形態を見ることは少なかった。

それにもかかわらずC教諭がグループの形態を授業に導入したきっかけについて、以下のように語った。

去年自分がもったクラスも大分大変で。自分もちょうど社会教育主事講習っていうのに行って1か月いないときに、途中で帰ってきたら、崩壊してるぞって。で、これじゃだめだって校長先生から相談を受けて、2学期から、数学の授業がなりたたなくなったって言われてたので、自分が

改めて昔のスタイルでやってたら案の定だめで、変えなくちゃいけないって思っ

(2013年7月インタビューデータ)

C教諭が2012年度に担当した学年はヤスアキくんやアイナさんたちがいる1年生だった。1年生の1クラスの担任でもあった。入学当時から「大変な学年」という評判だった中、2学期になってついに「崩壊している」と言われるような授業の様子に陥ってしまった。C教諭は、自身の授業スタイルが担当しているクラスで通用しなくなったという実感から「嫌な思いでしかなかった」グループ形態の導入に挑戦することになった。

グループ形態の授業を導入した直後に感じた手応えは、生徒を見るゆとりができたことだった。一斉授業をしていたときには、多くの生徒が教科内容について習得しておらず、教えてあげなければと思う生徒が何人もいる中で、多くの生徒から同時に呼ばれる状況が頻発していた。C教諭はその状況を、「20人から30人の個別指導」を同時に遂行しなければならない状況に追い込まれていたと振り返る。グループを導入してすぐに実感したのは、生徒から「先生」と呼ばれる回数が大きく減ったことだった。同時に見えるようになってきたのは、わからない子たちが分かるようになってきた姿だった。

(3) 関係が引き出す学び

改革に対するもう一つの手応えは、生徒の「学力の低さ」に対する成果である。学校改革が始まった背景の一つとして、C教諭は生徒の「学力の低さ」があると考えていた。そうした問題に対する成果についてC教諭は以下のように語っている。

ご存知の通り、(生徒の)学力が低いっていうのもあるんですけど、それをどうにかしなければならんっていうので、今回こういうのに出会って、それでうまくいっているなっていう感じもするんです。

(2013年7月インタビューデータ)

先に紹介した「わからない子たちが分かるようになってきた姿」の一つとして、C教諭はヤヨイさんの話を以下のように紹介してくれた。

この間、短い期間の単元テストをやったら、今まで20点しか、それこそ10点しか取れなかった

子が、90点とったんですよ。ヤヨイっていう空手やってる子なんですけど。えええって。でも、おれは彼女には全然教えてないし、なんでとれたのって自分もびっくりしてる。もちろんとれない子はまだまだ居るんですけど、なんか効果があったのかなって。

(2013年7月インタビューデータ)

ヤヨイさんが単元テストで点数をとれた理由については、教師として明確に説明できるわけではない。一方で、見えてきていたのは、関係が引き出す学びがあるということだった。

ヤヨイさんの単元テストの点数の理由をインタビューを通して探ってみると、生徒同士の関係が引き出したものではないかという推測に落ち着いた。C教諭は、生徒にとっての「学びやすいグループ」と「学びにくいグループ」があり、席替えの都合上、偶然、ヤヨイさんにとって「学びやすいグループ」で学ぶことができたという可能性を挙げた。「学力の低さ」の問題は、生徒個人の教科内容の習得の問題として見るのではなく、生徒間の関係に起因することがあるという可能性が見えるようになってきていた。

(4) 見えてきた新たな問題

今回のインタビューの冒頭を振り返ると、C教諭は手応えと悩みに関して以下のように語っていた。

ご存知の通り、(生徒の)学力が低いっていうのもあるんですけど、それをどうにかしなければならんっていうので、今回こういうのに出会って、それでうまくいっているなっていう感じもするんです。やっぱり例えば、中学校の2年生の内容で、九九さえも出来ないような子が、じゃあ、中学校の計算をできるかと。でも、学びの共同体、グループの中で、分かる子が、分からない子に教えているっていう風な、すごく親身になってやってくれてる子はいらんです。だけど、大丈夫なのかなって思うことが色々あるんですよ。やってみることはいいなって思うんですけど、そこらへんがすごく迷うことで。

(2013年7月インタビューデータ)

C教諭にとってグループ形態を授業に導入し、挑戦する中で見えてきた意義の一つは、「九九さえも出来ないような子」も「中学校2年生の内容」を、

「わかる子」が「わからない子」に教えてくれる関係の中で学ぶことが可能になるという関係が引き出す学びに気づけたことだった。一方で、「大丈夫なのかな」と思うことが、2割はうまくいっていないという感覚としてどうしても残っていた。C教諭は、以下のように語っている。

本当に純粋に勉強ができないグループはチャンスだとなってるんですけど、コミュニケーションができない子たちに対しては、もう、本当に苦しいだけのグループ学習になってないかなっていうのはすごく感じるんです。そこらへんが、でも、今まで授業見てますけど、万能なものってないじゃないですか。

(2013年7月インタビューデータ)

C教諭は、「コミュニケーションができない子」たちの問題として、カケルくん、コウくん、そしてヤスアキくんの名前を挙げて、その難しさを語った。C教諭は、グループ形態の授業に挑戦する中で、「わかる子」が「わからない子」に親身になって教えてくれる関係が機能する大事な要素として「教えて」や「わからない」が言えることにあると考えていた。しかし、コウくんは、学校に来たとしても朝から寝ていることが多く、また、カケルくん、ヤスアキくんはほとんど友達と会話の出来ない生徒だった。教師として様々試行錯誤はするものの、こうした生徒たちから「教えて」、「わからない」という言葉を引き出すことはほとんどできなかった。C教諭は以下のように当時の悩みを表現していた。

この2年生で、学力が低いっていうことだけで焦点をあてられるっていう感じがずっとあったんですけど、私それよりもコミュニケーション能力が、人間関係が、絶対的にうまくいっていない。勉強うんぬんより、私はそっちをどうにかしたいって思ってるんですけど、ちょっとずつよくはなってるとおもうんですけど、難しいです。

勉強は教えればわかるかもしれないけど、コミュニケーション能力っていうのは人が教えてもね。それこそ人それぞれ理解は違うし、反応は違うし、答えもない。その中でグループをやっているというところで、難しさもでてくるのかなって。でも、それも続けることでよくなっていくっていうのも十分あるので。それも成果になってると思

うんですけど。

(2013年7月インタビューデータ)

「学力が低い」と言われてきた問題は、教科内容の習得の問題として見るのではなく、生徒間の関係の問題として見ることで解決可能な問題へと転換する可能性が見えて来ていた。しかし、同時に問題として生じたのは、生徒間の学び合いの中に参加させようとしてもできない生徒の存在だった。関係による引き出される学びが確かにあると認識する一方で、「コミュニケーション能力」の低さという問題が結局は残るのではないか。「学力」が低いだけでなく、「コミュニケーション能力」が低いように見える生徒についての対処に苦慮し、新たな悩みとして見えていた。

4. 解決の糸口を探して (2014年7月のインタビューから)

(1) 試行錯誤の果ての停滞状態

前回のインタビューでは、用意した質問はあったものの、その質問をする間もなく、C教諭から手応えと悩みに関する話が次々と語られた。今回も同様に、開始すると同時にC教諭が語りだした。インタビュー中の語りは、ほとんどC教諭によるものであり、話すたびに思いつくことが増え、話題を出すという様子で進んだ。その語り出しは、「私、最近どうしたらいいかわからないところまでぶちあたってるんですよ」という悩みが深くなっていることを表現する言葉だった。以下、その後の会話である。

森田：え、どういうことですか。

C教諭：あの、いろいろ変化をしているときには、これもできるんじゃないか、あれもできるんじゃないかってできるんですけど、次何ができるのかわからない。停滞状態っていうか。今までやっていることの惰性でやっているような気がする。何か変えなくちゃっていうのはあるんですけど、変えられない自分がいて。果してそれでいいのかなっていう自分がいて。

森田：惰性というのはどういうところに感じるんですか。

C教諭：例えば授業のスタイルなんかも、試行錯誤しているときは、これはいい、あれはだめだとかやってきたんですけど、ある程度形が自分の中でできてしまって。ずっと、3年生をもっ

てやってきている中で、同じようなスタイルでずっと進んでるんですよ。で、果してこれでいいのかなっていう。

(2014年7月インタビューデータ)

2年前、自身がこれまでつくってきた授業スタイルが通じない状況になり、グループ形態を導入するという新しいスタイルの構築をはじめた。C教諭にとって、学校改革が始まってからの2年間は試行錯誤の時間であり、また、自分なりの「形」をつくってきた時間だった。3年目に入った「今」について、C教諭は「形」ができてきたと実感する一方で、「次何ができるかわからない」にもかかわらず今まで取り組んできたことをそのまま実施しているように感じ、「停滞状態」にあり「惰性」でやっている状態と表現した。

(2) 関係の成熟の認識

自分なりの「形」ができてきたことを、どちらかといえば否定的に意味づける背景には、生徒たちの関係の成長を目の当たりにしたことがある。C教諭は、現時点の生徒の様子について、「今まで学ぼうとしなかった子の中でも何かやろうとする子が3年生になってきて増えてきた」ことを認識していた。

事例の一つとしてあがったのはケイトくんだった。テストのときに「本当に何もできなかった」生徒だったが、20点、40点と着実に解けるようになり、進路についてもずっと心配していたが、なんとか希望の進路に進ませてあげられそうになってきたことに安心したという。グループの中で学び合う中で、昨年度のヤヨイさんのように、テストで点を取れる子たちが着実に増えてきた。

それだけではなく、昨年度、「コミュニケーション能力」の問題ととらえ、対応に苦慮していたコウくんについても、学びに参加できる可能性が高まっているように見られる場面が出てきた。

コウくんは、1年生の時から、学校に来て朝からずっと寝ているということも多かった。その時には、「誰も手が付けられない」ように見え、友達が声をかけることもなかなか見ることができなかった。しかし、今では、友達がコウくんからの反応があまり見られなかったとしても、声をかけ続けてくれる姿が見られるという。C教諭は、「朝の会で起きないときには起こそうとしてくれること」、「隣の席になった生徒は、毎時間の最初に声をかけて起こそうすること」など、コウくんをめぐるエピソードをう

れしように語っていた(2014年7月インタビューデータ)。こうした事例はコウくんだけに限らず、コミュニケーションに課題があると思っていたその他の生徒についても、周囲の生徒たちがなんとか学びに参加するよう支えてくれる場面を見ることが増えたという。

2013年度のインタビューにおいては、授業が「崩壊している」という現実を、生徒個人の教科内容の習得の問題から、一人ひとりの学びを引き出す関係の問題へと問題設定の転換があった。一方、そうした関係の問題としての対応では対処しきれない「コミュニケーション能力」という問題が残されていた。一方、2014年度になり、個人の能力の問題を超えて、生徒同士の関係が引き出すコミュニケーションが成立する可能性を目の当たりにすることが多くなった。たとえコミュニケーション能力がほかの生徒と比較して乏しく見えたとしても、他者とのかわりがそれを補完し、学びへの参加を可能にすることを認識し始めていた。

(3) 生起し続ける葛藤と実践的課題

C教諭は、「最近どうしたらいいかわからないところまでぶちあたって」しまい、「変化しない自分に対してイライラしている」とも語った。「変化しない自分」は現状の生徒に対する手応えがあるからこそ認識されている。1年生から見てきて大きく成長していることを実感している「今の三年生」だからこそ、「もっと自分にできることがあるのではないか」といふ気持ちは表現された(2014年7月インタビューデータ)。そして、その可能性は、実践的課題として具体的に語られている。

その一つは、教師として生徒一人ひとりの学びの質を高めるために関係に対する働きかけについてである。C教諭は2年間の挑戦を経て、教師が直接生徒に教える以上に、生徒同士の関係が引き出す学びがあることを認識した。しかし、これまで教師の働きかけの多くが個人への対応により構成されていたため、関係をつくり、また、関係をよりよい方向に動かすといった関係に対する働きかけについて、何ができるのか見えずにいた。そして、この点について考える機会がほとんどなかったことを痛感しているという。

もう一つは、授業の課題設定の問題である。課題設定についてC教諭は、以下のように述べていた。

課題の質は高い所に持っていったらいいつもりです

けど、結局あきらめてしまっている子がいたり、手を付けない子もいるし、本当に学力差がある中で、どういう吟味を、どういう課題を与えたいのかっていうのが、まだ試行錯誤の段階。(中略) 課題の質と、学力差があることによって、どういう風な、教師のかかわりもそうですけど、あんまり上げ過ぎてしまうと全くできなくなってしまって、それで下げてしまうと上が飽きてしまう…。

森田：その時にヤスアキくんはどうなんでしょう
か。

C教諭：もう、すぐ終わりです。昨日、いや、おとといの場合は、もうふてってしまいました。たかあきくん。もういいやって。でも、同じようなレベルの低い子でも、上がって来てる子はいるんですよ。やっぱり意欲なんだろうと思うんですけど、たかあきくんの意欲はまったくそっちに向いてないので、なんともならない。

(2014年7月インタビューデータ)

数学の教師であるC教諭にとって、学力差が超えられない壁として依然として残されていた。数学の課題づくりの中には、どうしても難易度や基礎応用関係が持ち込まれてしまう。「基礎」とされることができない、わからない生徒も巻き込むことができる課題づくりの発想を学ぶ必要性を教師として感じていた。

その中で出てきたキーワードの一つは、意欲であった。語りに出てきたヤスアキくんは、手応えの一方でなかなか学びに参加させられずにいる生徒の一人であった。C教諭は、ヤスアキくんの学びの様子から、教科内容の習得の問題でもなく、コミュニケーション能力の問題でもない、意欲の問題として見始めていた。しかし、一方で、課題の質を難易度としてではなく、意欲の点から再考できないか考え始めたものの、どのように実現できるのか、その道筋が見えずにいた。

実践を積み重ね、手応えを得ても、一方で、うまくいかない領域が残り、悩みは尽きない。しかし、その悩みの内実に協同的に迫ることで、現時点での手応えや今後の課題が表出してくる。

5. おわりに

本論文は、山形県最上地区のA中学校における教師の語りを対象として、「学びの共同体」としての学

校改革の過程における、専門家としての教師の学びの一端に迫ることを試みた。教師たちが悩みを語ることが多いことに着目し、本研究では、そうした悩みを語る中に見える専門家としての教師の学びの軌跡を描き出すことを目指した。

ドナルド・ショーンによると、知識基盤社会において求められる専門家像としての「反省的实践家」の専門性は、問題の解決以上に、問題の設定において発揮されているという。そして、その語りは、直観や混乱を含んだものが多いという特徴を持つ。本研究では、教師が悩みを語る中に、そうした問題設定の変容を見出し、専門家としての教師の学びの一端をとらえようとした。

本研究を通して明らかになったことは、第一に、教師の語る悩み、葛藤は、教師の学びを評価し、次の課題を探るきっかけになりうる観察の窓として機能することである。C教諭の事例が示すように、教師たちの悩み語りは尽きることがない。しかし、悩みをひも解いていくと、その悩みには、手応えが埋め込まれている。悩み語りの中には、その教師固有の現実に対する解釈がある。

第二に、悩みを構成する問題設定は実践における手応えに伴い変容していた。具体的には、教科内容の習得の問題から、関係の変容の問題へ、また、個人の問題から、関係の問題への転換があった。C教諭の葛藤にどのように答えていけるだろうか。その際に共有した話の一つとして、「わからない子」たちの孤立の問題がある。教室において、「わからない子」ほど授業の中で孤立しがちである。「わからない子」同士をつなぐこと、「わからない子」のわからなさに対する共感と理解、探究の機会をつくることなど、いかに孤立させないかなどその対処についてはまだまだ実践上の課題として探究の余地が残されている。問題の転換に基づき、課題設定、教師の入り方など、多くの実践的課題と出会い、その探究を開始していた。悩みの語りの中には、教師の問題認識が多く埋め込まれている。

第三に、教師の実践を評価し、次の挑戦を支援する上で「対話的解釈主義」がもつ可能性が明らかになった。今回のインタビューは、そこに参加する3人が、ともに経験の解釈者となり、経験の意義や今後の課題について協同的に探究する活動であった。

中央教育審議会答申が提案する「教員育成指標」の作成は同時に、その指標による教師の自己評価や研修計画の作成といった活動を要求する。その際に、

教師が自身の実践を悩みを観察の窓として振り返ることの意義、また、それらの解釈を協同的に行うことでその解釈の質を高めることにつながることを本研究は示唆することができた。

本研究は、悩みを観察の窓にすることの意義を描き出すことを主要な課題としたため、教師のこれまでの経歴や、学校内の他の教師の悩みとのつながりとの関係において解釈することができなかった。また、2015年度以後のインタビューデータも含めての検討もまだ残されている。今後の課題としたい。

注

- 1) 例えばアメリカでは、1980年代から、教育改革による国際競争力の強化に向けて、その鍵として教師の専門職化に着目し、教師の専門性を示すスタンダードを策定してきた(佐藤1996)。
- 2) アメリカにおける「スタンダードの暴走」については、ハーグリーブス(2015)を参照。ハーグリーブス(2015)は、1990年代から、学校内における「専門家の学び合う共同体(professional learning community)」の構築を目指し改革を行ってきた、アメリカのニューヨーク州、カナダのオンタリオ州の9校を対象に、「教育スタンダード」の策定とそれに基づく学校改革の遂行が教師にどのような経験をもたらしているのかを調査した。調査の中で明らかになったのは、外側からの改革の遂行に伴う学ぶ時間の削減と、それに伴う誠実さと独創性の喪失、また、数値目標に対する説明責任に伴う競争的関係の強化と同僚性の衰退といった教師の経験であった。子どもたちの学力をいち早く上げるという圧力と命令に直面している政策立案者や行政官、校長は、基準の策定を通して、教師を自律的な判断や省察する専門家としてみなすのではなく、教師の仕事と成長の道筋を制限することを通して、確実な目標達成を目指す傾向にあるという。ハーグリーブス(2015)は、基準の策定と運用の持つ、こうした政治的機能を「標準化」と呼び、専門家としての学びの機会を縮小するものとして警鐘を鳴らしている。
- 3) 校種(小学校・中学校)の違いや学校規模に応じて、全体研究会や学年研究会など方式は変更した。
- 4) ショーンは「<枠組み(フレーム)を与える>相互的なプロセス」のことを「状況との会話(conversation with situations)」と呼ぶ。
- 5) 高井良(2015)は、記憶や語りを構成し、さまざまな出来事や経験を適切な文脈や状況において把

握する能力の発達を、反省的実践家としての専門的成長の一側面であるとも指摘している (p. 89)。

6) インタビューの日程調整の際に、校長から「悩み相談の機会」と意味づけられていたことも影響しているようだ。なお、インタビューの日程調整は主に校長に直接依頼していた。

7) 1年生の道徳の授業において、教師から課題が提示され、グループの形態になるものの、普段からなかなか学びに参加しないヤスアキくんは、黒板の方に体をひねってグループの友達とわざと向き合わない様子を見せていた。向かいに座るアイナさんはヤスアキくんに対して、声を書ける、彼の資料に指を差しなど、一緒にやろうと働きかけるものの、彼は応答することはなく、そのうち目の焦点が合わないような様子になった。その間に、アイナさんの隣のカイトくんはほかのグループに座るコウタロウくんとの雑談に興じてしまう。グループの様子の中で見えやすいのは、ヤスアキくんやカイトくんのよう、学びへの参加を拒む様子であり、その様子は決して挑戦した教師に手応えを実感させるようなものではなかった。なお、授業の事後研究会において筆者は、アイナさんが終始働きかけていた様子を紹介し、グループへの挑戦が、一部の生徒のケアの力を引き出したこと、ただし、まだそれがケアの関係としては成立していないため、教師の働きかけが必要であると話をした。

引用・参考文献

- アンディ・ハーグリーブス著／木村優他監訳 (2015) 『知識社会の学校と教師—不安定な時代における教育—』金子書房 (原著 A, Hargreaves (2003). “Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity”, Teachers College, Columbia University).
- ドナルド・ショーン著／柳沢昌一他監訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房 (原著 D, Schön (1983) “The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.”).
- 東京大学 CoREF (2013) 『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 平成 25 年度活動報告書 協調が生む学びの多様性 第 4 集—私たちの現在地とこれから—』。
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版。

北田佳子 (2008) 「校内授業研究会における新任教師の学習過程: 「認知的徒弟制」の概念を手がかりに」『教育方法学研究』第 33 巻, pp. 37-48.

北田佳子 (2009) 「米国におけるスタンダードに基づく教育改革の現状—『教職専門性スタンダード』と『教育スタンダード』の動向に着目して—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 8 号, pp. 31-31.

脇本健弘他 (2015) 『教師の学びを科学する: データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房。

坂本篤史 (2011) 「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化—授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析—」『教師学研究』第 10 号, pp. 25-36.

坂本篤史 (2012) 「授業研究の事後協議会を通じた小学校教師の談話と教職経験—教職経験年数と学校在籍年数の比較から—」『発達心理学研究』第 23 巻第 1 号, pp. 44-54.

佐藤学 (1996) 『教室という政治空間』国土社。

佐藤学 (1996) 『教師というアポリア』世織書房。

佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店。

佐藤学 (2016) 「教師改革の中の教師」『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp. 13-34.

高井良健一 (2015) 『教師のライフヒストリー—高校教師の中年期の危機と再生—』勁草書房。

牛渡淳 (2016) 「教師政策の課題と展望」『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp. 197-226.

山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社。

山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究』創風社。

由布佐和子 (2016) 「教師教育の高度化と専門職化—教職大学院をめぐる—」『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp. 135-163.